Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2002-2004
Mémoire de fin d'étude

"Pluridisciplinarité"

"Interdisciplinarité"

"Transdisciplinarité",

Qui a dit facilité ?

Réfléxion épistémologique sur l'origine et le devenir des disciplines dans l'enseignement spécialisé de la musique

Morel Benoît
Discipline violoncelle

Remerciements

A Karine, qui a soutenu et enrichit ma réflexion pour m'amener à la formuler…

A Odile, qui par son enseignement lumineux m'a permis de comprendre que réflexion n'était pas synonyme d'abstraction…

A Virginie, qui a su me donner l'espace d'exprimer au quotidien les idées de ce mémoire…

A Emmanuel et Isabelle pour qui l'orthographe et la patiente relecture ont moins de secrets que pour moi…

Sommaire

Introduction.....
.....P.4

La mécanique disciplinaire

1.1 Disciplines… Où l'on cherche un sens précis au mot…….P.6
1.2 Disciplines… Où l'on s'interroge sur leur genèse et leur finalité…….P.7
1.3 Disciplines… Où elles s'évadent…….P.11
1.4 Disciplines… Où l'on conclu…….P.12

La mécanique de l'école de musique

2.1 Et comment sont-elles arrivées dans l'école de musique ?…….P.13
2.2 Que changent-t-elles pour les enseignants ?…….P.15
2.3 Quels avantages pour les élèves ?…….P.18
2.4 Seconde conclusion provisoire…….P.19

Une mécanique alternative ?

3.1 Alors, qu'est ce qu'on fait des disciplines ?…….P.20
3.2 Et si on bougeait les frontières ?…….P.22
3.3 Et dans le concret ça donne quoi ?…….P.24

Conclusion.....
...P.28
Bibliographie.....
...P.29

Annexe A.....P.30
Annexe B.....P.62

Introduction

"Les disciplines existent parce que l'homme dans sont désir de comprendre le réel, ne peut en embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles." [1]
Michel Develay

Les savoirs des hommes sont aujourd'hui plus vastes que jamais, et nul ne saurait prétendre pouvoir maîtriser l'ensemble des connaissances de l'humanité. Le découpage nécessaire du savoir, son partage, est une chose qui ne peut plus être remis en cause. Il n'existe d'ailleurs pas "Un" savoir, mais "Des" savoir, le questionnement particulier à chacun entraînant lui-même des réponses particulières.

Des frontières sont nées séparant le savoir en des unités plus restreintes, permettant l'approfondissement des recherches et des connaissances. Chaque nouvelle unité développe ses

1 Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, ESF éditeur, Paris, p.31

méthodes, ses procédures, les affinant pour répondre à des questions très différentes de l'historien au biologiste, en passant par le musicien. Le premier fouille dans les textes recréant par bribes un passé révolu, le second dissèque, expérimente, teste pour comprendre les détails de la mécanique du vivant, quand au troisième, il affûte sa pratique par une écoute qui ne saurait être essentielle aux deux autres.

Parallèlement à cette spécialisation des outils et des hommes qui créent le savoir, les connaissances se multiplient[2] rapidement, nécessitant de nouvelles limites. C'est alors l'éclosion d'une nouvelle série d'entités plus petites, favorisant le développement de connaissances particulières, dans lesquelles s'épanouirons d'autres personnes devenues spécialistes de la spécialité première. Cette mécanique est particulièrement visible, par exemple, dans les domaines scientifiques, où il n'est pas rare de voir des chercheurs travailler sur un seul gène, une seule équation, laissant à d'autre le soin de rattacher leurs recherches à des préoccupations plus globales. Cette mécanique y à pour conséquence une véritable ségrégation des différents secteurs, transformant les sciences en "*une véritable tour de Babel où chacun, dans son propre domaine, pose et traite ses minuscules problèmes sans trop se soucier de la signification ou des conséquences que ceux-ci peuvent avoir dans d'autres domaines*."[3]

Le paradoxe est posé. Les disciplines y sont les actrices principales, comme refuges créés pour abriter nos connaissances morcelées. Replacé dans le domaine de l'enseignement spécialisé de la musique, ce mémoire à comme fin de comprendre et d'apprendre à gérer le paradoxe entre une globalisation impossible de l'apprentissage, et une parcellisation paralysante des savoirs.

Dans une première partie nous étudierons la mécanique intime des disciplines, pour comprendre les relations qu'elles nouent avec les institutions scolaires.
Un deuxième temps nous permettra de transposer le système disciplinaire scolaire dans le système d'enseignement spécialisé de la musique et d'en analyser les conséquences sur nos apprentissages, et la manière que nous avons d'enseigner la musique.
La troisième partie nous amènera à recenser les différentes alternatives qui s'offrent à la mise en discipline de l'école de musique.

2 "... à l'évolution exponentielle des savoir qui se multiplient par deux tous les sept ans.", Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, op. cit, p.31
3 Pierre Delattre, Recherches interdisciplinaires, encyclopédie universalis 2003.

La mécanique disciplinaire

1.1 Disciplines... Où l'on cherche un sens précis au mot

Les définitions du termes disciplines sont nombreuses, et l'évolution du mot depuis son ancêtre latin *disciplina* (*1080; "punition, ravage, douleur"*[4]) jusqu'au sens actuel n'est pas sans intérêt. Appliqué à l'enseignement, le sens est vague[5], et on ne peut facilement le distinguer de ses synonymes comme "matière", "contenu", "catégorie". De plus la confusion avec le sens plus "moral" ou "réglementaire" du mot, ("*Règle de conduite communes aux membres d'un corps, d'une collectivité et destinée à y faire régner le bon ordre*"[6]) est courante. Pour me faire comprendre de mes camarades en communiquant mon sujet de recherche pour ce mémoire, le terme "discipline" était insuffisant, n'explicitant pas où se trouvait mon centre d'intérêt, de la "matière" ou de la "loi". La difficulté à se saisir d'un sens précis[7], son utilisation aujourd'hui, dans des contextes et des domaines totalement différents, souvent sans rapport avec l'enseignement (les journalistes sportifs désignent "le cent mètres", comme "la discipline reine de l'athlétisme".), montre que les domaines de l'enseignement ou de la recherche ne se sont pas appropriés le terme dans une acception précise.

Si l'on s'éloigne des définitions plus "rustiques" du terme *("XIV; Sorte de fouet fait de cordelettes ou de petites chaînes utilisé pour se flageller, se mortifier"*[8]) pour étudier son évolution dans le domaine de l'enseignement, on constate que jusqu'au XIX, les mots discipline, ou discipline scolaire servaient

---

4 Définition du Petit Robert

5 " Ensemble spécifique de connaissance qui a des caractéristiques propres, sur le plan de l'enseignement, de la formation, des mécanismes, des méthodes et des matières." Guy Palmade, interdisciplinarité et idéologie, Paris, Anthropos, 1977, p.22

6 Définition du Petit Robert

7 La définition du Larousse est une bonne illustration d'une définition... floue: "Matière qui est objet d'une étude." Celle du petit Robert n'éclaire pas forcément plus: "Se dit des diverses branches de la connaissances". L'encyclopédie universalis évite de définir le terme.

8 Définition du Petit Robert

à désigner "*la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre, et cette partie de l'éducation des élèves qui y contribuent*."[9] C'est le mot "faculté" qui était alors utilisé pour définir les différentes "matières". Pendant la seconde moitié du XIX, "discipliner" prend un sens synonyme de "gymnastique intellectuelle". A cette époque l'utilité des lettres classiques était remise en cause, leurs partisans s'appuyant sur l'idée *"qu'à défaut d'une culture, le latin apporte au moins une gymnastique intellectuelle indispensable à l'homme cultivé.*"[10] Ce n'est qu'après la première guerre mondiale que le mot perd de sa force pour ne désigner "*qu'une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement, en dehors de toutes références aux exigences de la formation de l'esprit*."[11] L'acception actuelle du mot, sans se couper de son sens "réglementaire", entend les contenus de l'éducation comme des entités de l'école indépendantes les unes des autres, et qui n'ont de relation avec la société qu'au travers du prisme scolaire. L'entente sur une signification consensuelle du mot montre avant tout le besoin d'un terme générique qui évite de définir avec plus de finesse les différences existantes entre les multiples "matières" enseignées à l'école. Les musiques actuelles ou le jazz, sont des esthétiques, alors que le violoncelle, le piano sont des instruments. L'école de musique les définie pourtant par le même intitulé de "discipline"...

1.2 Disciplines... Où l'on s'interroge sur leur genèse et leur finalité

Si dans le domaine de recherches scientifiques, il parait probable que ce soit l'avancée même de ces recherches qui engendre de nouvelles disciplines, qui, à l'école, décide des contenus de l'enseignement ? A première vue on peut croire que c'est la société qui impose les connaissances à enseigner à l'école. Les disciplines servant de cadre à la reproduction des savoirs dans le domaine scolaire, comme un décalque de la réalité mis à la portée des élèves. L'enseignant prend alors le rôle d'un "passeur", chargé de vulgariser les savoirs à transmettre aux élèves, explicitant par cette transformation, la différence qu'il existe parfois entre un savoir réel et son décalque dans la forme scolaire. Ainsi on pense que l'école enseigne la grammaire, "*parce que la grammaire, création séculaire des linguistes, dit la vérité de la langue."*[12] Or l'école est beaucoup plus efficace et inventive que ne le laisserait croire ce schéma erroné. Les contenus enseignés sont des choix de valeur, et les disciplines, des lieux créés par et pour l'école, afin de répondre à des besoins précis. Reprenons l'exemple de la grammaire française. Elle ne correspond pas en tant que tel à un savoir de référence

9 cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, dans Histoire de l'éducation n°38, INRP, Mai 1988, cf annexes

10 cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, op.cit., p.62

11 cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, op.cit., p.64

12 cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, op.cit., p.65

dans la société que chaque homme se doit de connaître, et les jeunes enfants parlent le français sans connaissances grammaticales. La théorie grammaticale s'est élaborée depuis la Restauration, comme un outil pédagogique puissant aidant les élèves à apprendre l'orthographe, sans être la vulgarisation d'aucun savoir "courant" dans la société[13]. Ainsi, cette partie des programmes n'existe pas depuis toujours, le système scolaire français répondant à une demande forte (l'apprentissage de l'orthographe), par la création d'un savoir, qui n'est en réalité qu'une méthodologie pour orthographier plus aisément. Un autre exemple de discipline créée de toute pièce: au début du siècle, l'alcoolisme fait des ravages sur la santé des français ; en réponse, "*le ministre Georges Leygues décide de rendre l'enseignement anti-alcoolique obligatoire et de lui donner dans les examens la même place qu'au français et aux mathématiques.*"[14]

En musique, la formation musicale, ou le solfège, tel qu'on me les a enseignés, sont révélateur des mêmes symptômes que la grammaire. Quels sont les buts poursuivis par la pratique de la lecture de note et la lecture rythmique ? Permettre la lecture d'un code, qui est à la base de la majorité des pratiques musicales dans un contexte de musique savante occidentale. Pourtant la lecture de note pour elle même, est réservée à un usage pédagogique, il n'existe pas de concert de lecture, qui constituerait une "pratique musicale de référence". On peut tirer des conclusions similaires si l'on s'interroge sur les dictées de notes. Permettant de développer l'oreille, tout en travaillant des réflexes graphiques, les dictées demeurent un exercice rare dans une pratique musicale (Si l'on reste dans le cadre de la musique savante occidentale, de laquelle est née la formation musicale, et qui n'utilise que rarement la procédure du relevé). De Même la théorie musicale, qui permet de déduire une tonalité à partir d'indices présents sur la partition, par la logique plutôt que par le développement d'une écoute harmonique, ne sert que dans un cadre scolaire. Je me souviens des heures que j'ai passées à chiffrer des chorales de Bach, ce qui à l'époque correspondait pour moi à éliminer des notes gênantes (les notes étrangères), puis à reformer un empilement de tierces successives pour en déduire un chiffrage et un degré. Je n'avais alors aucune notion d'attraction tonale ou même de tonalité, et chaque modulation ne m'entraînait dans un calcul savant où la différence entre modulation et emprunt, se jouait en nombre de notes. On peut difficilement croire que cette pratique du chiffrage est pour dessein de révéler de jeunes compositeurs, ou de développer chez chaque musicien une oreille harmonique...

Le solfège est une discipline de l'école de musique créée dans un but pédagogique: faire manipuler le code, l'écriture, les triturer dans tous les sens pour en acquérir une maîtrise la plus aisée possible facilitant ainsi les différentes pratiques musicales (On imagine difficilement une personne dont la vie musicale se limiterait a la pratique du solfège.). La vocation principale de l'école de musique n'est pas de créer des "grammairiens", ou des pratiquants du code musical, et la formation musicale n'est qu'un

---

13 "*La grammaire scolaire elle-même n'est qu'une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe; l'analyse grammaticale, une méthode pédagogique d'assimilation de la grammaire, et ainsi de suite"*, cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, op.cit., p.67

14 cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, op.cit., p.77

objet propédeutique aidant l'école de musique dans sa mission de formation de musiciens.

En plus de créer des “disciplines”, ou des “méthodes pédagogiques”, l'école crée aussi des objets qui leur correspondent. Outre les différents “manuels scolaires”, ou leur transposition dans le domaine musical (Les méthodes), l'école a généré une pléiade d'objets qui n'ont d'utilité que dans un contexte scolaire. Prenons l'exemple de l'écorché en sciences naturelles. La compagnie de ce grand bonhomme plastifié, dont chaque organe, déboitable, découvre une couche plus profonde de l'anatomie humaine, n'est pas très courue en dehors des écoles ou des facultés de médecine. On ne le retrouve pas en dehors de l'école, et il n'a d'autre utilité que celle que lui a confiée celle-ci. Les exemples sont nombreux, et la musique est friande de ce genre de création. Les violoncellistes ont inventé un “appareil de torture”, qui, une fois fixé sur la touche, oblige l'instrumentiste à donner une trajectoire parfaitement droite à l'archet. Cet objet (sans nom et (heureusement) peu connu), n'est en usage que dans un but “pédagogique”. Son utilisation interdit à l'instrumentiste de faire varier la zone de rencontre archet-corde, entre la touche et le chevalet, qui est pourtant un des éléments déterminant la richesse du son. On ne pourrait s'en servir lors d'un concert, sous peine de voir son interprétation pénalisée par un jeu pauvre, et des possibilités de nuances très restreintes.

L'école sait recréer et réorganiser les savoirs qu'elle veut enseigner aux élèves, mais les enseignants, ont-ils conscience des finalités qui ont présidé à la genèse de leurs disciplines ? Un élève qui apprendra ses règles grammaticales et pratiquera avec assiduité les exercices qui lui sont proposés, sans apprendre à réutiliser ses acquis lors d'une rédaction, ne fera pas forcément de progrès en orthographe. Si son enseignant, conscient de la visée première de l'enseignement de la grammaire, l'encourage à se remémorer une règle grammaticale, lors d'une dictée, termine la leçon de grammaire par un exercice, où l'élève pourra constater de réels progrès en orthographe quand sa leçon concernait “la grammaire”, alors on peut imaginer que cet élève aura plus de chance de comprendre à son tour les liens qui unissent la grammaire et l'orthographe. Les liens qui les rapprochent sont évidents pour nous, ils le sont beaucoup moins pour des élèves, qui n'ont pas le recul nécessaire pour les voir, et qui se satisfont d'un système qui leur range le savoir en de petites cases faciles à identifier[15]. Permettre à l'élève de faire le lien entre grammaire et orthographe, c'est lui donner la possibilité de développer des procédures d'écriture du français lui permettant de mieux formuler ses idées, sans faire de fautes d'orthographe.

Certaines des finalités éducatives de l'école sont plus subtiles et ne correspondent pas à une discipline précise, qu'il s'agisse de développer le sens moral, une éducation religieuse, ou même encourager l'esprit patriotique, selon les époques. De nos jours, l'accent est porté sur le rôle de socialisation de l'école, qui donne et fait respecter des règles de vie en société. On croit la musique elle aussi souvent

15 On peut d'ailleurs noter que les évaluations mises en place par l'école primaire, du type exercice ou rédaction, ne demande pas les mêmes capacités à synthétiser des connaissances diverses comme le demande la dissertation au lycée. Comme si la possibilité de dépasser les frontières disciplinaires construites par l'école faisait partie intégrante de la progression des élèves.

porteuse de valeurs sans relation directe avec la musique: Ouverture d'esprit, rencontre, partage, et travail en groupe... D'un point de vue objectif, les différents schémas directeurs définissent, en amont des projets d'établissements, certaines finalités, ou missions au niveau national[16]. La question reste la même: les enseignants ont-ils conscience des finalités ou de l'utilité des enseignements qu'ils transmettent ?

André Chervel nous ouvre une nouvelle piste de réflexion en évoquant le fait que : "*La réalité de nos systèmes éducatifs ne met plus qu'exceptionnellement les enseignants en contact direct avec le problème des rapports entre finalités et enseignements. C'est la fonction majeure de la "formation des maîtres" que de leur livrer des disciplines toutes ouvragées, parfaitement finies, qui fonctionneront sans à coups et sans surprise pour peu qu'ils en respectent le mode d'emploi.*"[17] Lorsqu'elles imprègnent l'école depuis de nombreuses décennies, voir plus, les disciplines se muent en des machines bien rodées, qui n'évoluent que difficilement, s'alourdissent d'un long passé pour devenir immuables, et ne plus pouvoir être remis en question. Bien souvent nous déplaçons alors notre réflexion pédagogique, qui ne se fait plus a partir du savoir, mais à partir de la discipline elle-même, et des contenus d'enseignement qui la constitue déjà . Nous ne décidons plus alors du contenu de notre enseignement, mais seulement de l'aménagement de celui-ci à l'intérieur de la discipline qui a préalablement fixé les limites de notre champ d'investigation. Si les enseignants de la musique ne se forment pas dans les mêmes structures que celles décriées par André Chervel, la transmission de notre métier se fait principalement oralement, dans des conditions similaires à celles des IUFM, entraînant les mêmes conséquences. Démarrer une réflexion pédagogique avant que le filtre des disciplines n'ait fait des choix à notre place, est la seule manière de pouvoir se saisir de l'importance de leur rôle dans notre système éducatif. C'est pourquoi j'insiste sur l'importance du choix fait par les centres de formation (cefedem, FDCA) de créer un espace de liberté où la réflexion sur notre métier peut commencer avant que la mise en discipline ne nous prive de certains choix. La quasi absence de publication ou de débat sur ce sujet est preuve que cette démarche n'est pas si courante…

Leur place dans l'enseignement est centrale, et leur rôle s'inscrit au premier plan dans l'école, c'est pourquoi connaître les besoins auxquels a répondu l'école en créant les disciplines que nous enseignons, c'est se donner une entrée pour réinterroger la place de notre matière dans un système éducatif plus complet. C'est également la possibilité de comprendre ces articulations avec les autres disciplines de l'école.

---

16 La charte de l'enseignement spécialisé, musique, danse théâtre, définit les missions des services public, que sont les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre, citons entre autre: " ils contribuent à la réduction des inégalités sociales, d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics.", " ils sont des lieux de ressources pour les amateurs", "Ils sont des pôles d'animation de la vie culturelle, proposant au public leurs activités... et favorisent les échanges avec les structures et associations culturelles, locales ou non."...

17 cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, op.cit., p.79

1.3 Disciplines… Où elles s'évadent

L'école n'est pas tant un monde clôt, et si on la dit souvent refermée sur elle même, les citoyens qu'elle forme, investissent la société en permanence. On peut même dire que les élèves développent une certaine culture scolaire. Les disciplines participent à ces échanges entre l'école et la société qui nous entoure. En suivant l'évolution du monde, elles changent, se modifiant en même temps qu'elles façonnent la société. Parfois, ces interactions entre la société et l'école, entraînent des transformations importantes pour cette dernière. Prenons l'exemple de l'enseignement "des poids et mesures". Instauré par la loi Guizot en 1834, il est en 1850 une des cinq disciplines fondamentales de l'enseignement primaire. Quelques années plus tard, Jules Ferry fait disparaître cet enseignement des priorités des programmes, les reléguant dans la rubrique des "calculs arithmétiques". Cette dévalorisation de la discipline n'est pas à mettre sur le compte d'un changement d'orientation pédagogique, en réalité, après trente ans de bons et loyaux services, une génération d'élèves était à leur tour devenu parents, et "les poids et mesure", se sont mutés en des apprentissages familiaux, ou sociaux, comme on apprend à faire une tarte, ou à faire de la bicyclette. L'école n'a alors plus eu besoin de mettre de l'énergie dans cet apprentissage, l'adaptant à une demande différente.

Par le même mécanisme qui voit une discipline se métamorphoser en une industrie incontournable, certains objets propédeutiques s'insinuent eux ou leur idée, dans la société sans nous rappeler leurs origines "pédagogiques". André Chervel éclaire la manière dont les textes utilisés par les collèges de l'ancien régime, tout en apprenant le latin, donnait parallèlement aux étudiants, une vision de la Rome antique, qui aussi peu rigoureuse soit-elle, devenait pour eux réalité qui allait s'inscrire dans leur culture[18].

Plus près de nous, on peut s'interroger sur l'impact d'une partie de notre répertoire instrumental sur la culture musicale de nos élèves. Une grande partie des œuvres que nous leur faisons étudier en premier et deuxième cycle, sont des pièces "pédagogiques", dans lesquelles le compositeur doit prendre en compte des possibilités instrumentales dans son écriture. Dans d'autres cas, les méthodes d'instrument tiennent lieu de répertoire. Les concours d'entrée au C.N.S.M., ont favorisé pendant longtemps le développement d'un répertoire de "morceaux de concours pour l'entrée au conservatoire"[19], qui accumulent un grand nombre de difficultés instrumentales, mais peu de programmation dans des

---

18 " Cette théorie [sur la Rome antique], probablement jamais enseignée explicitement, mais présente à tous les instants de la vie scolaire, et entre toutes les lignes des textes étudiés, se donne évidemment pour la vérité de la Rome antique, et devient partie intégrante de la culture classique." cf André Chervel, Histoire des disciplines scolaires, op.cit., p.117

19 Aussi nommé "saucisson de concours".

concerts “civils”. Qu'elle est la culture des élèves qui quittent l'école de musique avant le troisième cycle (c'est-à-dire avant d'avoir pu aborder Le Répertoire) ? Les violoncellistes se souviendront-ils plus de Dvorak et Schumann, ou de Romberg et Davidoff, ou encore de Feuillard[20] ? Par définition, ce répertoire instrumental n'est pas le même d'un instrument à l'autre, et il est fort peu probable qu'un violoniste ou un altiste connaisse les auteurs d'une littérature purement violoncellistique. Le choix de la discipline, en plus de décider de l'instrument qu'un élève apprendra, déterminera également, une partie de la culture que lui permettra d'acquérir l'école. On peut même se demander s'il existe une culture commune aux différentes disciplines de l'école de musique, exception faite de la maîtrise du code d'écriture musical. Les enseignants sont-ils conscients des conséquences du découpage disciplinaire sur la culture qu'ils transmettent à la majorité de leurs élèves[21] ? Pour repasser dans le domaine scolaire, et en cherchant la polémique : les grandes oeuvres utilisées par la littérature scolaire sont-elles célèbres de par leur valeur, ou par leur emploi prolongé dans le système scolaire, déclanchant un mouvement d'acculturation de la société qui les rend incontournables ?

1.4 Disciplines… Où l’on conclu

Trop peu étudiées, voir ignorées, considérées comme un préalable *in fine* à toute action éducative, les disciplines ne sont pas de simples contenant du savoir. Leur fonctionnement relève d'une véritable complexité géopolitique où les traditions, les buts, les nouveaux besoins du système scolaire s'affrontent dans de véritables relations de rapport de force. Minimiser leur rôle en les réduisant à des outils organisationnels, ou de cadrage de l'emploi du temps comme on le fait trop souvent, c'est se priver d'un outil déterminant pour comprendre nos structures éducatives. Interroger l'école par le prisme des disciplines, ne se résume pas à regarder une géographie du monde scolaire, c'est une chance de questionner les choix, que le système éducatif a ou n'a pas fait, en terme de valeurs, de contenu d'enseignement, ou même de conception pédagogique.

20 Romberg et Davidoff sont deux violoncellistes qui ont chacun légué à leur instruments un répertoire de concertos techniques très appréciés dans les classe de violoncelle. Feuillard à développé des cahiers d'études, et un cahier d'exercices journaliers.

21 La majorité des élèves décident de ne pas poursuivre leurs études musicales jusqu'au troisième cycle, dans lequel on aborde vraiment le répertoire (en tout cas au violoncelle).

La mécanique de l'école de musique

2.1 Disciplines… Et comment sont-elles arrivées dans l'école de musique ?

C'est à la Révolution que l'enseignement spécialisé de la musique trouve son origine en France. La chute de l'ancien régime, entraîne le déclin des maîtrises religieuses, la jeune nation française à besoin de musiciens pour participer de la grandeur des fêtes révolutionnaires. Dans ces temps troublés, l'art suit le mouvement d'une société où tout est politique. La musique ne pourra s'y contenter de faire danser les foules, et très vite, soutenue par la "béquille du texte"[22], elle est utilisée comme un média des messages républicains. Le projet politique de la nation veut faire naître une institution capable de former des compositeurs et des musiciens, tout en respectant le principe d'égalité républicaine. La réponse se trouve au sein de "l'institut de musique", crée en 1793, rebaptisé Conservatoire en 1795 comme d'autres institutions[23], et qui se structure autour des méthodes d'enseignement apparues dans la première moitié du XVIII^{ème} siècle.

Dans la partie *discipline* son ouvrage surveiller et punir[24], Michel Foucault étudie le passage de l'apprentissage corporatiste à l'enseignement disciplinaire par une analyse de l'école de dessin créée à la manufacture des Gobelins (1737), qu'il met en parallèle avec l'organisation de la formation militaire. Cette rationalisation des enseignements s'opère autour d'une réorganisation du temps de la formation grâce à quatre procédés :

- "*Diviser la durée en segments, successifs ou parallèles, chacun devant parvenir à un terme spécifié*" ; l'enseignement est divisé en segments dissociant les pratiques. La réussite conditionne le passage à un autre segment en suivant une logique de progression.

22 La politique ne fait que peu confiance à la musique pour délivrer un message clair, et c'est avec les "hymnes" que la Révolution trouve une forme musicale qui lui permette, par l'adjonction d'un texte, d'assurer le sens politique de son discours.

23 La France crée beaucoup d'institution pendant la révolution : l'école polytechnique, le conservatoire des arts et métiers, les écoles normales…

24 Michel Foucault, Surveiller et Punir – Naissance de la prison, Paris, TEL Gallimard, 1975

- "*Organiser ces filières selon un schéma analytique*" ; L'autre facette de la progression. La séparation des enseignements en éléments simples (les segments), dans un ordre croissant de difficulté[25].
- "*Finaliser ces segments temporels, leur fixer un terme par une épreuve qui à pour triple fonction d'indiquer si le sujet à atteint le niveau statuaire, de garantir la conformité de son apprentissage à celui des autres, et de différencier les capacités de chaque individu."* ; C'est le contrôle du "niveau" de l'individu mis en perspective avec celui des autres qui permet de créer la "norme".
- "*Mettre en place des séries*" ; La mise en relation de types d'exercices et de statut en fonction du grade ou du niveau, pour que chaque individu "se trouve pris dans une série temporelle qui définit spécifiquement son niveau ou son rang."

Les demandes républicaines entrent en résonance avec l'organisation "disciplinaire"[26] décrite par Foucault. Le conservatoire dissocie compositeurs et instrumentistes les uns devant acquérir les capacités techniques pour jouer la musique des autres. Chaque instrument se décline alors dans une nouvelle discipline structurée par une méthode d'enseignement[27] découpée en leçons de complexité croissante. La maîtrise nécessaire du corps, ou du geste instrumental nous renvoie à la notion de "*corps dociles*" présentée par Foucault :

> *"Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain, qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement. Se forme alors une politique des coercitions qui sont un travail sur le corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements. Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose. Une "anatomie politique", qui est aussi bien une" mécanique du pouvoir", est en train de naître ; elle définit comment on peut avoir prise sur le corps des autres, non pas seulement pour qu'ils fassent ce qu'on désire, mais pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine. La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps "dociles"."*[28]

Les termes "*corps dociles"*, ou "*politique de coercition"*, ne doit pas faire apparaître la création du

---

25 Peut être peut on voir ici une des origines du mythe des "Bases" en enseignement. L'idée si répandu dans notre société, qu'on ne peut apprendre une chose qu'a la condition de déjà maîtriser les éléments qui se situent avant dans notre hiérarchisation des savoirs.

26 Ici le terme renvoie-t-il au contenu ou à la règle ?

27 Un professeur de chaque discipline doit écrire une méthode officielle qui sera envoyée dans chaque succursale. L'utilisation de la méthode n'est pas un conseil, c'est une obligation.

28 Michel Foucault, Surveiller et Punir – Naissance de la prison, op. cit., p.162

conservatoire en termes négatifs. La mise en discipline des enseignements n'est pas une révolution soudaine, c'est une "anatomie politique du détail"[29], qui pénètre insidieusement le corps social[30] dans des domaines de plus en plus larges depuis le début du XVIII^{ème} siècle. La musique n'est qu'un champ d'application nouveau. L'utilisation d'une méthode unique, où l'unicité de l'enseignement, tout en répondant au besoin du système disciplinaire, permettait "l'égalité des chances" dans une nation où la liberté était érigé en principe politique, et où le contrôle de ces libertés par de nombreux inspecteurs était une "heureuse disposition". La création du conservatoire ne correspondait pas à une démocratisation de la pratique musicale, mais à l'émergence rapide d'une élite qui ne devrait plus son succès qu'à son seul mérite. Dans son ambition d'excellence, le conservatoire a parfaitement rempli son rôle jusqu'à aujourd'hui.

Si l'enseignement français de la musique a beaucoup changé depuis deux siècles, nos institutions gardent toujours des traces de leur passé. Citons par exemple la séparation entre éducation et instruction musicale (la première concernant une minorité d'élèves dans des lieux consacrés à l'enseignement spécialisé, quand la seconde fournit par le biais des instituteurs, des rudiments de musique pour tous.), est toujours d'actualité. Les enseignants de l'un et de l'autre système ne se rencontrant d'ailleurs jamais (Les enseignants spécialisés sont formés par les conservatoires ou les centres de formation Cefedem, quand les enseignants travaillant dans l'éducation national sont formés par l'université, les IUFM, ou CFMI). L'organisation disciplinaire de l'école de musique en est un autre exemple. Ce schéma d'organisation est même si fortement inscrit dans nos "gènes musiciens", qu'il semble presque impossible de l'imaginer fonctionnant différemment. Doit-on le regretter ?

2.2 Disciplines… Que changent-t-elles pour les enseignants ?

Le mouvement de "mise en discipline" de secteurs très différents de la société est inséparable d'une logique de recherche "d'efficacité", et bien avant l'école de musique, ce sont l'armée ou les manufactures qui se sont emparées de la logique disciplinaire, pour rationaliser le travail des hommes. Cette philosophie entraîne la rapide transformation des manufactures en usines ; ces usines s'agrandissent, se modernisent sans cesse, en chassant, dans les moindres recoins, l'élément qui nuira à un parfait déroulement du travail. Si au XVIII^{ème} la logique de l'usine fermée empêchait les nombreux vols de matériel, et permettait de contrôler les présences des ouvriers, aujourd'hui, ce sont des ergonomes qui collaborent avec les industriels pour créer des postes de travail où le moindre geste

---

29 Michel Foucault, Surveiller et Punir – Naissance de la prison, op. cit., p.163

30 "*L'invention de cette nouvelle anatomie politique, il ne faut pas l'entendre comme une soudaine découverte. Mais comme une multiplicité de processus souvent mineurs, d'origine différente, de localisation éparse, qui se recoupent, se répète, ou s'imitent, prennent appui les uns sur les autres, se distinguent selon leur domaine d'application, entrent en convergence et dessinent peu à peu l'épure d'une méthode générale.",* Michel Foucault, Surveiller et Punir – Naissance de la prison, op. cit., p.162

superflu est économisé[31], et où les temps de productions et de pose sont calculés millimétriquement. Hier comme aujourd'hui la démarche est la même, et c'est seulement le cadre qui est transposé.

Les disciplines ont également influencé l'école de musique, mais la recherche d'efficacité y a eu d'autres conséquences. L'essence des "disciplines", c'est comme nous le dit Foucault l'art du détail ; et dans notre contexte il n'a pas été imposé par une hiérarchie toute puissante, mais par les enseignants eux mêmes. L'écriture d'une méthode propre à chaque instrument leur a montré la voix d'une démarche individuelle, où chacun réfléchit pour améliorer les techniques d'apprentissages propre à son instrument, à sa discipline. Poursuivie jusqu'à nos jours cette logique conduit à un isolement progressif des enseignants (Il faut prendre en compte qu'il n'y a dans la plupart des structures, qu'un enseignant par discipline, excepté en formation musicale et en piano), et à l'éloignement de ces différentes disciplines. Le dialogue, le travail en équipe, le partage d'expériences ou de "manière de faire" ne sont pas des valeurs fondatrices de l'école de musique. Ce symptôme n'est pas propre à l'enseignement musical, et dans l'éducation nationale, le terme "*équipe pédagogique*" n'a pas beaucoup plus de résonance que dans notre secteur. Le fonctionnement d'une structure nécessite des rencontres et des collaborations entre enseignants, mais alors, ils préfèrent s'y regrouper par département, qui sont une déclinaison à plus grande échelle des disciplines (Les départements permettent de "rester en famille", sans allez vers des pratiques trop différentes des notres). On voit ainsi fleurir les " *auditions des classes de cordes", "rencontre autour du piano"…*

Certains projets peuvent regrouper l'ensemble d'une école de musique, sans pour autant rendre indispensable le travail d'équipe. Prenons un exemple concret, un conte musical réunissant autour d'un texte poétique l'ensemble d'une école de musique dans laquelle je travaille. C'est un projet ambitieux qui a demandé un an de préparation. Pour simplifier la composition des pièces et le travail durant l'année, l'école a été divisée en cinq groupes: Les cordes, les cuivres (saxophone et trompette), les percussions, un ensemble regroupant flûte, clarinette et accordéon (il faut noter que les professeurs d'accordéon et de clarinette travaillent ensemble sur des spectacles musicaux depuis quinze ans), et l'orchestre, regroupant des adolescents de deuxième cycle de l'école de musique. Pour mes élèves, le travail a commencé par une acquisition individuelle de la partition, nous avons ensuite regroupé l'ensemble des violoncellistes pour plusieurs répétitions. L'étape suivante a été la mise en commun avec les violonistes qui avaient procédé de la même façon que nous. Il y a ensuite eu deux répétitions dans l'année où nous avons rejoint les guitaristes pour former le "*groupe cordes*". Les rencontres avec guitaristes et violonistes correspondaient à un travail d'orchestre centré sur la mise en place et

31 On peut citer l'exemple de l'usine Toyota construite récemment dans l'est de la France, qui offre en plus d'une optimisation des postes de travail, des séances de gymnastique quotidiennes pour les ouvriers qui le désirent, ainsi que l'intervention d'un kinésithérapeute qui montre à chacun comment réaliser le geste le plus sain possible pour sa tache. Les conditions de travail des ouvriers ne sont pas le seul souci des responsables de cette usine. Cette attention portée au corps qui produit permet un gain d'efficacité se répercutant sur la productivité, en même temps qu'une diminution des congés maladie. Parallèlement, aucune attention n'est portée au bien être psychologique des travailleurs répétant un nombre incalculable de fois par jour un petit nombre de gestes répétitifs et rationalisés…

l'équilibre. C'est seulement à la générale que tous les participants au projet ce sont découvert, et le déroulement du spectacle a consisté pour chacun à jouer le morceau travaillé durant l'année sans interactions avec les autres groupes. Si ce projet a été un vrai challenge pour le coordinateur responsable de l'organisation, ni les élèves, ni les professeurs n'ont eu besoins de travailler réellement en équipe. L'implication de chacun dans ce conte allant dans le sens d'une démarche productiviste, le projet peut se résumer en une somme d'éléments élaborés sans interaction entre les différentes classes. "*L'habit ne fait pas le moine*", et tout projet rassemblant un grand nombre de disciplines n'implique pas forcément des échanges, où de réelles collaborations musicales.

On peut aussi constater que la communication, le débat entre enseignants sur leur travail, leurs méthodes, leurs projets, est tellement absente de notre identité professionnelle, que tout regard extérieur sur notre enseignement est considéré comme dérangeant, désagréable, très inhabituel. Les "disciplines" peuvent devenir un moyen de blocage très "performant", une protection contre toute intrusion dans notre domaine. Prenons pour exemple un travail de musique de chambre programmé cette année. J'y ai rencontré une élève violoniste qui avait d'importants problèmes de justesse. Venant juste de découvrir chez ma conseillère pédagogique un travail de main gauche qui aidait beaucoup les élèves à placer leur justesse, je suis aller voir mon collègue violoniste pour lui demander son avis sur ce travail, et discuter avec lui du cadre dans lequel je pourrais éventuellement le proposer à son élève. La discussion fût brève. J'avais à peine exposé le problème que je rencontrais, qu'il m'expliquât simplement que le violon était différent du violoncelle, et que pour des raisons de posture ma solution n'était pas valable pour un violoniste. Le fonctionnement du violoncelle n'est pas fondamentalement si différent du violon et une adaptation au violon de ce travail est effectivement possible, mais le fond du problème n'est pas là. Mon collègue, qui s'est peut-être sentit agressé par ma démarche, a utilisé les disciplines comme un bouclier en se retranchant derrière sa spécialité. Je ne suis pas violoniste, et ne peux légitimement pas remettre ses arguments en cause dans un domaine où il est sans nul doute plus compétent que moi. Notre collaboration c'est donc arrêtée avant même d'avoir pu commencer, et sa discipline a servi à cet enseignant de forteresse imprenable.

Il y aurait bien d'autres exemples où des "disciplines boucliers" excusent un refus de collaboration. Il faut donc prendre conscience que leur rôle n'est pas purement anecdotique dans notre système d'enseignement spécialisé de la musique C'en est un principe fondateur qui interfère dans la culture professionnelle. Notre "discipline" est un endroit protégé, qui nous abrite de toutes attaques extérieures, et où nos compétences "uniques" nous donnent le droit de régner en maître. Nous avons "nos" élèves, "notre" classe, et notre "spécialité" qui nous éloigne les uns des autres en nous isolant dans un communautarisme instrumental, plutôt que de nous inscrire dans la démarche de la construction d'une identité professionnelle forte autour de ce qui rassemble l'ensemble des acteurs de l'école de musique: l'enseignement[32].

---

32 On peut d'ailleurs constater que les seuls sujets sur lesquels la profession se mobilise, sont centrés autour des

2.3 Disciplines… Quels avantages pour les élèves ?

Si des conséquences existent pour les enseignants, on peut dire que les élèves reçoivent un enseignement fortement influencé par la "mise en discipline" de l'école de musique. L'écriture de méthodes à la création du conservatoire a inauguré un long mouvement d'amélioration des outils d'apprentissage de la musique. Chaque nouvelle méthode (comblant un vide de la précédente, l'actualisant, la perfectionnant sans cesse), entraînant l'enseignement vers une spécialisation de plus en plus forte. Il est difficile de savoir si cela a entraîné un changement de la vitesse de progression des élèves, mais accompagné par l'évolution d'un répertoire qui n'a cessé, du romantisme à la musique contemporaine, d'explorer plus à fond les différentes possibilités instrumentales, cette démarche a considérablement étendu le champ de nos "savoirs" instrumentaux. Les priorités données à l'enseignement ont donc suivi cette recherche "disciplinaire". L'entrée à l'école de musique est d'abord conditionnée par le choix d'un instrument et ce choix initial (fait par les parents, ou arbitrairement), le plus souvent définitif, décide d'une grande partie du cursus suivi par l'élève[33]. Cette hyperspécialisation, qui fait co-exister plus d'une quarantaine de disciplines au sein des ENM et CNR, à placé le cours d'instrument au coeur de l'école de musique, avec comme modèle implicite, le musicien professionnel, maîtrisant parfaitement son instrument.

La parti pris "disciplinaire" de l'école de musique propose aux élèves une vision restreinte de la musique, centrée sur la pratique de leur propre instrument, abordé par un répertoire "pédagogique" qui n'offre que peu de perspectives musicales. Dans la majorité des contextes, la musique se décline au pluriel, en groupe, en orchestre, rassemblant de deux à deux cents personnes, et jouer seul reste peu courant. Paradoxalement, l'enseignement est individuel, et les situations d'ensemble sont rares. Travailler en groupe dès le plus jeune âge permet pourtant d'apprendre à écouter l'autre, à ce placer par rapport à lui. Cela nécessite également un échange sur la musique, ne serait ce que pour décider d'un tempo ou d'un caractère général. C'est l'occasion de rencontrer d'autres élèves qui ont des représentations musicales équivalentes, et qui n'ont pas le même regard de spécialiste que l'enseignant. C'est une possibilité pour sortir d'une relation binaire, où le professeur a toujours le dessus sur l'élève. Une pratique d'ensemble permet de redonner du sens à des gestes qui exécutés seuls, ou dans l'unique cadre d'une progression instrumentale, ne représentent pas un but très attractif.

Donner du sens à la musique est indispensable pour encourager la motivation des élèves, mais l'organisation de l'école de musique ne le favorise pas vraiment. Le découpage des enseignements en

---

questions de statuts, de salaires, conditions de travail, concours CNFPT...

33 Comme nous l'avons déjà dit, le choix d'un instrument à corde sous-entend "instrument à corde d'esthétique classique", tout comme le choix du piano, qui pourtant pourrait tout autant sous entendre une pratique du jazz... Le choix de l'instrument détermine donc souvent l'esthétique, et ainsi le cadre de pratique future de l'élève.

moments différenciés et répétitifs (Le cours d'instrument – la Formation musicale), l'organisation de nombreuses évaluations qui reproduisent le schéma scolaire le plus classique[34], la solitude que peut ressentir un élève dans une structure où il passe la moitié de son temps seul face à un enseignant, sont autant d'éléments qui appartiennent plus à la scolarité classique qu'à une pratique musicale réelle (travail individuel, musique de chambre, orchestre, concerts, rencontres...) telle que nous la connaissons nous, professionnels de la musique. Les élèves eux ne voient que la succession d'épreuves nouvelles (“*si tu apprends à faire des extensions tu joueras des morceaux de plus en plus intéressants...” et après les extensions c'est “une nouvelle position qui va te permettre de faire de nouvelles choses...”)* et qui semblent devoir se continuer sans fin. La promesse sans arrêt repoussée de lendemains meilleurs où l'élève trouvera enfin une justification à l'ensemble de son travail ne satisfait l'enfant qu'un certain temps. Les cours proposés dans le cursus musical répondent en tous points aux attentes d'un spécialiste, le problème c'est que notre public n'est pas spécialiste, et même tout le contraire. Il vient pour découvrir un univers nouveau, vivre des expériences musicales, et plutôt que de l'aider à choisir son chemin, nous lui imposons le plus souvent notre propre vision de la musique teintée d'un passé qui tend a devenir pour nous inconscient.

2.4 Disciplines… Seconde conclusion provisoire.

Rejeter tous les maux sur l'organisation de l'école de musique serait simpliste et les choses sont plus complexes. Mais les disciplines sont un des fondements de notre système, qui éloignant les enseignants ne permet pas à beaucoup d'élèves de goûter aux plaisirs qu’offre la musique. L'école de musique se sclérose, usant les élèves à un rythme effréné de quatre où cinq ans. Elle fait à de nouvelles générations les mêmes propositions rejetées par les adolescents qui ni trouvent pas leur compte. Les enseignants se moulent dans cette structure rigide comme dans un corset qui maltraite le dos, mais dont l'habitude fait oublier la présence. Acceptant l'organisation disciplinaire comme l'unique possibilité, nous sommes incapables d'imaginer un fonctionnement différent répondant mieux aux attentes des élèves et ouvrant à une vision plus large de la musique.

34 Les schémas directeurs organisent, depuis de nombreuses années déjà, les études en cycle d'apprentissage de deux ou trois ans. Sur ce point les directives ministérielles ne sont que peu suivies, et les institutions organisent des ersatz d'examen à la fin de chaque année. Même si elles sont “aménagées”, ces évaluations et leur préparation rythment toujours l'organisation du travail sur l'année.

Une mécanique alternative ?

3.1 Alors, qu'est ce qu'on fait des disciplines ?

Puisque je donne à la mise en discipline une implication importante dans la plupart des maux dont souffre l'école de musique, alors imaginons un système sans “discipline”. Les élèves seraient mis en face d'une globalité musicale insaisissable, devant laquelle ils seraient désarmés. Ils ne sauraient pas par où commencer, et par le principe inverse d'une hyperspécialisation, qui ne leur donne à voir qu'un champ musical trop restreint, ils se démotiveraient rapidement écrasés devant l'ampleur informe de l'objet à acquérir. Pour apprendre il ne suffit pas d'être mis en contact avec “l'objet à apprendre”, c'est un processus long et complexe et si nous avons mis en discipline l'école de musique, c'est aussi pour fixer des limites à des apprentissages qui sinon seraient sans fin. Ne pouvant acquérir toutes les procédures musicales existantes sur notre planète, il nous faut donc fixer un cadre à notre enseignement, selon notre culture, nos goûts, nos possibilités, nos traditions ou n'importe quel autre critère, mais faire le choix (ou aider l’élève à faire ce choix) de ce que l'on veut enseigner (ou apprendre), est un préalable incontournable à tout geste pédagogique. Ce choix entraîne des “sous choix”. Apprendre “le jazz” dans sa globalité semble déjà une tâche insurmontable, et il faut bien choisir au moins entre tous les instruments et tous les courants existants... Chacun de ces choix en catégorisant la musique est un nouvel appel aux disciplines...

Si on ne peut les supprimer, on peut peut-être envisager de les organiser différemment. En regardant parmi les disciplines présentes dans l'école de musique on peut s'interroger sur la nature de certains intitulés. Prenons pour exemple le “violoncelle” et la “trompette”; ce sont tous deux des instruments qui côtoient des disciplines comme les “musiques actuelles” ou le “jazz”, qui sont elles deux esthétiques. Pourquoi cette différence de traitement ? D'un côté on apprend une esthétique, de l'autre on pratique un instrument ? Les professeurs de jazz sont-ils des “*super enseignants*” capables d'enseigner n'importe quel instrument dans leur esthétique ? Le “violoncelle” et la “trompette” sous-entendent-ils esthétique “classique” ? Et alors que deviennent les trompettistes qui pratiquent le “jazz” ? Ou alors peut-être que le “jazz” et les “musiques actuelles” sont des “*super disciplines*” que l'on ne

peut pratiquer qu'une fois que l'on sait déjà jouer d'un instrument[35] ? Où peut-être un peu de tout cela à la fois...

La croissance du jazz et des musiques actuelles amplifiées, font évoluer les répartitions disciplinaires de ces secteurs. La tendance actuelle consiste à transposer le schéma de l'esthétique classique pour l'appliquer aux trois autres esthétiques principales de l'école de musique. Si l'on poursuit cette logique à l'excès, on aurait alors besoin d'un professeur de "contrebasse jazz", de "batterie jazz", de "piano jazz", de "saxophone jazz", de "violon jazz"... Les "musiques actuelles" demanderaient à leur tour des enseignants de "batterie"[36], "guitare", "basse", "chant", "trompette", "scratch", "violon", ou tant d'autres instruments... J'oublie volontairement les musiques traditionnelles, qui elles nécessiteraient des limitations géographiques supplémentaires. Si chaque esthétique voulait un enseignant par instrument, comme cela se passe dans le domaine classique, nous serions entraînés vers une explosion du nombre de disciplines, et d'enseignants, totalement ingérable d'un point de vue administratif et pédagogique. Une autre possibilité serait de privilégier un découpage disciplinaire instrumental dans lequel on aborderait toutes les esthétiques. On aurait alors la grande discipline "piano" qui regrouperait des styles allant du "classique", au "jazz", passant par une multitude de courant dans les "musiques actuelles" allant de la "variété" à la "musique électronique", la "salsa"... Les pianistes se retrouveraient alors devant un champ d'investigation musical quasiment sans limites. Comment gérer une telle diversité, alors que l'esthétique classique occupe aujourd'hui seule, l'intégralité d'un cursus qui s'étale sur plus de dix ans ? Ce n'est pas la seule discipline qui se retrouverait dans cette situation, Le violon, décliné sous toutes ses formes, des "musiques traditionnelles" en passant par les différentes époques "classiques" allant du "baroque" aux "musiques contemporaines", le "jazz", les "musiques de films"... se retrouveraient également devant une tâche colossale.

On peut encore imaginer une multitude de possibilités, mais gageons qu'à leur tour, elles déplaceraient les problèmes sans les résoudre. La musique est "*fille de métissage*", et depuis Mozart, qui introduisait du folklore dans ses "*Rondo alla Hungarèse"*, jusqu'à nos jours, la musique n'a jamais été imperméable aux influences les plus diverses. Aucun style, aucune musique n'a émergé spontanément, sans aucune référence à une quelconque tradition. Chaque créateur, du plus anodin au plus téméraire précurseur, n'est que l'héritier d'une tradition, d'un passé qu'il bouscule, chacun à sa manière, parfois avec douceur, parfois plus radicalement. Métisse, la musique ne supporte que mal les catégorisations auxquelles nous aimons tant la plier, et chaque "mise en boîte", en la classant, l'appauvrit, la privant automatiquement d'une partie de son sens. Paradoxalement les structures éducatives de la musique ont besoin de délimiter des zones dans lesquelles l'enseignement est possible. L'absence de "domaine

35 Aucune de ces deux disciplines ne débutent de jeunes enfants comme les disciplines traditionnellement plus "classique", et si l'on veut faire de la guitare électrique et du rock, il faut la plupart du temps commencer par la guitare classique.

36 Pour plus de lisibilité je n'indiquerais plus le nom des esthétiques à chaque nouvelle "discipline"

disciplinaire" paralyserait probablement notre système. Sa rigidité actuelle nous montre des limites que nous avons abordées précédemment dans ce mémoire. La solution est à chercher dans l'entre-deux. Les frontières disciplinaires sont indispensables, mais leur rugosité nous pose des problèmes. Une alternative réside peut-être dans leur assouplissement, au travers de "passerelles entre disciplines", de "pont" de natures différentes, allant de la simple collaboration à la fusion. La définition des frontières qui sectorisent notre société est un enjeu suffisamment riche de promesses pour que l'articulation des "limites" qui régissent notre société soit un sujet dont s'empare régulièrement des secteurs d'activités très diverses.

3.2 Et si on bougeait ses frontières ?

Si l'enseignement de la musique semble oublier l'organisation disciplinaire qui la gouverne, d'autres domaines ont ressenti depuis longtemps le besoin de faire bouger les choses. La complexité du fonctionnement de notre planète a, par exemple, poussé les scientifiques à mettre en valeur les contacts et les échanges entre des disciplines variées au travers de l'écologie. Certains domaines y ont ainsi trouvé le moyen de renouveler leurs idées, leurs outils... D'où l'émergence de disciplines mixtes comme la physico-chimie, la biophysique, biochimie... Le cadre de toutes ces tentatives n'est pas toujours le même, et toutes les expériences de rapprochement entre deux domaines n'aboutissent pas forcément au même degré de proximité, ou n'offre pas la même souplesse quant à la redéfinition permanente de nouvelles frontières. La mécanique des différentes interactions possibles entre disciplines a fait naître de nouveaux termes comme *pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité,* qu'il va nous falloir définir plus clairement.

La pluridisciplinarité correspond au premier échelon de rapprochement entre deux disciplines. Pierre Delattre définit la *pluridisciplinarité "comme une association de disciplines qui concourent à une réalisation commune, mais sans que chaque discipline ait à modifier sensiblement sa propre vision des choses et ses propres méthodes. A ce titre, la pluridisciplinarité existe depuis longtemps, même si son importance c'est accru de nos jours. Toute réalisation technique mettant en eux des corps de métier divers correspond en fait à une entreprise pluridisciplinaire.*[37]*"* Dans le domaine artistique, l'opéra est un magnifique exemple de pluridisciplinarité, en regroupant éclairagistes, costumiers, électriciens, décorateurs, chanteurs, musiciens, metteur en scène, et encore tant d'autres... Chacun participe à la poursuite d'un même but, avec ses techniques et ses outils, comme il le ferait, de la même manière, dans un contexte totalement différent. Le conte musical évoqué plus haut relève lui aussi du projet pluridisciplinaire. Les élèves participant à ce projet ont fait leur métier d'instrumentiste ; ni le

37 Pierre Delattre, Recherches interdisciplinaires, encyclopédie universalis 2003.

travail fait dans l'année, ni la représentation final ne leur ont permis de développer de nouvelles procédures, de se confronter à de nouvelles notions musicales. Les techniques de lecture de grilles d'accords, d'improvisation utilisées par l'ensemble "trompettes-saxophones" qui jouaient un morceau d'esthétique jazz, ne sont nullement parvenues jusqu'au "groupe des cordes". A l'intérieur même de ce groupe d'ailleurs, les guitaristes utilisaient aussi une grille d'accords en chiffrages américains pour un des morceaux, alors que les violonistes et violoncellistes jouaient à partir de partitions complètement écrites. Aucune personne parmi les deux groupes d'instrumentistes n'a eu besoin d'aller vers la procédure de l'autre (ni même de se rendre compte qu'il ne procédait pas de la même manière pour lire la musique) pour jouer parfaitement ensemble. Les différents groupes d'instrumentistes ont donc fonctionné aussi indépendamment qu'un corps de métier dans l'exemple de l'opéra. La *pluridisciplinarité* est une juxtaposition de domaines différents qui poursuivent un but commun.

"L'interdisciplinarité", elle, *"poursuit des objectifs plus ambitieux. Son but est d'élaborer un formalisme suffisamment général et précis pour permettre d'exprimer dans ce langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions d'un nombre plus ou moins grand de disciplines qui, autrement, restent cloisonnées dans leurs jargons respectifs. Il va de soi que, dans la mesure où un tel langage commun pourra être mis au point, les échanges souhaités s'en trouveront facilités. En outre, la compréhension réciproque qui en résultera est l'un des facteurs essentiels d'une meilleure intégration des savoirs.*[38]" Cette proposition semble vouloir emprunter un chemin opposé au "mouvement de spécialisation" perpétuel de notre société. En regroupant plusieurs disciplines, le but est ici de se donner une vision élargie sur un problème donné. Mais cette fusion entre plusieurs domaines, porte en elle les germes de la genèse d'une nouvelle discipline, qui changeant d'échelle pour prendre plus de recul et assimiler des "corps de métier" différents, n'en gardera pas moins des frontières rigides. Ainsi la "*pluridisciplinarité"* ou "*l'interdisciplinarité"* (du moins telle que la décrit Pierre Delattre[39]), sont des manipulations artificielles de l'objet "discipline" qui ne poursuivent pas le même but. La première fait appel à plusieurs disciplines pour concourir à un projet préexistant, quant la seconde, s'enrichit d'une diversité disciplinaire qui lui ouvre de nouvelles perspectives.

Pour comprendre ce que serait une véritable transdisciplinarité dans l'enseignement, nous devons nous référer à Michel Develay qui envisage la discipline d'enseignement "*constitué de connaissances procédurales et de notions en réseaux. Mais, dans ce cas, on s'intéresse aux compétences notionnelles et méthodologiques qui pourraient être communes à plusieurs disciplines. La discipline considérée est restituée par rapport à d'autres disciplines afin de pouvoir déterminer deux types de transdisciplinarités: la transdisciplinarité instrumentale qui s'intéresserait aux contenus notionnels et la transdisciplinarité comportementale qui s'intéresserait aux connaissances procédurales et aux*

38 Pierre Delattre, Recherches interdisciplinaires, encyclopédie universalis 2003.

39 La terminologie de ces termes souffre d'approximation, et chaque auteur donne des définitions divergentes de ces termes.

attitudes.[40]*"* Pour comprendre le véritable sens de la transdisciplinarité, il faut au préalable entendre le terme discipline dans le sens d'une matière qui demanderait l'utilisation de connaissances procédurales[41] disciplinaires pour développer un réseau notionnel[42] au travers d'une tâche disciplinaire donnée. La *transdisciplinarité* revient à résoudre une tâche grâce à l'utilisation de compétences communes notionnelles et méthodologiques.

Si la *pluridisciplinarité* revenait à coller des métaux, *l'interdisciplinarité* consisterait à trouver un terrain (langage) commun pour fusionner plusieurs d'entre eux, et quand la transdisciplinarité génèrerait un alliage, naissance d'un nouveau métal au travers des caractéristiques propres à chacun. La seule définition de ces concepts est loin de nous donner des pistes de réflexion quand aux problématiques de l'enseignement de la musique. Alors quelles alternatives offrent-elles ?

3.3 Et dans le concret ça donne quoi ?

Ces trois concepts me renvoient à l'idée de *transversalité* souvent valorisée comme exemple dans l'école de musique. Mais de la même manière que les définitions de *pluri- inter-* et *trans-disciplinarité* méritent d'être précisées à l'approche de chaque nouveau contexte, la notion de *transversalité* "dans l'absolu" ne permet pas de se saisir d'un cadre clair en terme d'apprentissage ou d'activité de l'élève. Prenons l'exemple d'une structure qui veut rassembler, gambistes, violoncellistes baroques, violoncellistes classiques et électriques, pour mettre en perspective l'évolution d'un instrument au travers de l'histoire. La transversalité de ce projet confrontant plusieurs esthétiques, ne définit en aucun cas le cadre dans lequel ces différentes disciplines se rencontreront, et ce qu'elles s'apporteront mutuellement. Une vision productiviste de cette idée emmènera par exemple les différents interlocuteurs à préparer, pour une représentation publique, des pièces de leur propre répertoire indépendamment de celui des autres participants. Ceux-ci ne se rencontreront que le jour du concert, et il n'y aura que peu d'échange. L'essence du projet sera contenue dans la programmation du concert et dans le travail individuel propre à chaque esthétique. Cette manifestation correspondrait alors à une audition de classe avec un thème particulier (autrement dit une entreprise pluridisciplinaire).

A partir de la même idée, ont pourrait imaginer un projet totalement différent, autour d'un échange des

---

40 Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, ESF éditeur, Paris, p.56

41 Les connaissances procédurales "*sont constituées par une suite organisée d'action permettant d'atteindre le but poursuivi. On parle indifféremment de méthodes, de technique, de procédures, de stratégies*.", Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, op. cit., p.41

42 Dans un réseau notionnel, "*la connaissance n'est pas constituée de savoirs à aborder dans un ordre déterminé et immuable relevant de la structure de la discipline enseignée. Les savoirs sont à apprécier comme situés au cœur de multiples relations, de sorte qu'il n'existerait plus de voie royal unique pour les accoster, mais une multiplicité de parcours en fonction des problèmes soulevés*." .", Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, op. cit., p.54

différentes esthétiques représentées, sur plusieurs séances de travail. Les violoncellistes classiques travailleraient le répertoire de la viole, pendant que les gambistes adopteraient celui des violoncellistes électriques, qui échangeraient eux-mêmes leur patrimoine avec les violoncellistes baroques passés eux au classique. De tels échanges engendreront probablement un travail d'arrangements et de réécriture permettant à chacun de se saisir des spécificités de son instrument au travers d'un nouveau répertoire, et de découvrir des procédures et des contraintes instrumentales ou musicale dans une esthétique qui lui est plus ou moins étrangère. Dans cette vision, les apprentissages ainsi que les relations entre disciplines seraient très différentes du premier projet. Ils répondent pourtant tout deux à la même dénomination de "projet transversal".

Il faut noter que sans un regard plus général sur le cursus global proposé aux élèves (L'inscription de ce projet dans une année scolaire ou dans un cycle…), il semble difficile de décider si un de ces deux projets est "meilleur" que l'autre, ils ne visent tout simplement pas les mêmes apprentissages. Le premier entraîne l'élève à plonger au plus profond de sa spécialité pour y faire naître un programme aux choix stylistiques précis. Le deuxième l'ouvre sur une pratique différente, le mettant dans une situation de jeux nouvelle qui lui demandera d'adapter ses outils, ses méthodes de travail, de savoir transformer ses procédures habituelles en fonction d'un nouveau contexte... Alors lequel choisir ? Peut-être même existe-il une question plus riche : Pourquoi choisir ? Si l'on considère qu'un enseignement trop fortement disciplinarisé enferme l'élève dans une vision restrictive de la musique, il semble intéressant de lui proposer les deux projets. Aucun des deux n'est parfait, et seuls, ils présentent chacun des avantages et des inconvénients. Mais la combinaison des deux permet à l'un de combler les lacunes de l'autres, et la multiplication de différentes approches permettra peut-être à l'élève de construire petit à petit, approche par approche, un univers musical plus complet. De la même façon que le rapprochement de personnalités diverses dans un groupe permet à celui-ci de s'enrichir, de se compléter, la multiplication de situations d'apprentissages abordant la musique de manière diversifiée permettra à chaque nouvelle entrée de combler les lacunes de la précédente, de donner un nouvel éclairage d'une même notion...

Cette idée de variabilité didactique, de mouvance des contextes et des procédures d'enseignement ne doit pas se transformer en un kaléidoscope pédagogique où une surabondance de situations variées mettrait l'élève face à un labyrinthe infranchissable, au lieu de lui donner l'occasion de construire sa propre vision de l'objet musical. Le rôle de l'enseignant est alors de jongler avec les situations, pour aborder tel aspect à tel moment, évaluer les apprentissages réalisés, en prendre note pour pouvoir l'aborder différemment lors d'une autre occasion. L'enseignant, de spécialiste d'une discipline instrumentale, deviendrait alors un spécialiste de création et de gestion de situations d'apprentissages variées. L'enseignement d'une notion ne se ferait plus par une exposition unique des connaissances qui la concernent, mais par des approches successives, qui abordant cette notion par des entrées différentes, finiraient par la cerner, permettant ainsi à l'élève de la reconstruire de différentes manières et dans différents contextes.

Prenons pour exemple, la notion de “notes étrangères”. Son enseignement théorique en est simple, ce sont “des notes qui ne font pas parties de l’accord”. Pour l’enseigner, on peut déjà imaginer une situation qui permet de distinguer les différents types de notes étrangères sur une partition choisie, sélectionnée dans un contexte précis. On pourrait aussi choisir une entrée analytique, qui par le décorticage de l’harmonie, amènerait l’élève à découvrir la notion de notes étrangères. On pourrait également varier la procédure en proposant la composition d’une mélodie en notes conjointes, ou sur un rythme précis, à partir d’une harmonie donnée. Si la contrainte de la consigne est suffisamment forte, l’élève se retrouvera dans l’obligation d’écrire une mélodie contenant des notes étrangères. L’improvisation à partir d’une grille pourrait également servir de cadre à cet apprentissage. Après un court temps d’improvisation, l’enseignant pourrait faire constater à l’élève les endroits où celui-ci a utilisé des notes étrangères à la grille. Chacune de ces situations est naturellement envisageable dans plusieurs contextes. D’ailleurs les notes étrangères ont-elles le même sens dans la musique de Mozart et chez Chopin, où même dans le blues ? La relation qui unit tonalité et notes étrangères mériterait d’être étudié dans chacun de ces contextes. On pourrait imaginer un travail basé autour de l’interprétation des retards chez des compositeurs de styles différents, ou d’époques différentes, ou alors relier cette notion à celle d’ornementation chez Chopin par exemple...

Il serait facile de multiplier sans fin les situations d’apprentissages se rapportant aux notes étrangères. Aucune ne permettrait, à elle seule, de définir la notion de notes étrangères dans la diversité des sens exprimée plus haut, et c’est seulement en multipliant les situations que l’on pourra se saisir de la globalité de cette notion. Aucune des situations proposées plus haut n’aborde cette notion seule, décontextualiser, ou amputer de sa dimension tonale ou harmonique, et cette étude amènera des apprentissages annexes à la préoccupation d’origine. Chacunes des situations présentées comportent des inconvénients en même temps que des avantages, et si un travail de composition autour des notes étrangères aidera l’élève dans différents domaines, ce ne sera pas forcément un cadre idéal pour un autre type de progression... Pour inventer chacune de ses situations l’enseignant devra au préalable effectuer une recherche épistémologique, choisir un contexte et une procédure adéquats, tout en prenant en compte les représentations et les capacités de l’élève. Il faudra savoir prendre du recul sur l’évolution de celui-ci pour lui permettre de progresser parallèlement dans plusieurs directions, en lui offrant un panel d’outils et de pratiques musicales assez large pour qu’il puisse progressivement tisser sa toile autour de l’objet musique, sans se confronter en permanence aux mêmes questionnements, aux mêmes procédures...

La variabilité didactique oblige l’enseignant à une implication beaucoup plus forte qu’un enseignement disciplinaire classique, où le chemin à suivre est largement tracé et ne nécessite plus que des aménagements pour s’adapter plus particulièrement à un élève. En inventant sans cesse un parcours unique pour chaque élève, nous nous donnons également la possibilité de réagir en partant de ses demandes, de ses questionnements. L’organisation de l’enseignement autour de disciplines parfaitement ouvragées oblige souvent l’école à enseigner des réponses à des questions que les élèves

ne se sont pas encore posées. On comprend alors que la motivation ne soit pas de mise, et qu'ils n'investissent pas forcément de sens dans l'enseignement qui leur est donné. L'idée de variabilité autorise l'enseignant à rechercher les indices lui permettant de comprendre les interrogations de l'élève, ses centres de préoccupations. En conservant "un coup d'avance" nous pouvons espérer préparer des situations d'apprentissages qui maintiendront l'élève en appétit. Cette vision de l'enseignement peut effrayer certains enseignants, car l'organisation disciplinaire inscrit les savoirs que nous devons enseigner dans un cadre que nous connaissons sur le bout des doigts, et où les élèves ne sauraient nous prendre en défaut. En ouvrant le champ des savoirs disciplinaires, nous nous mettons dans une position qui nécessite l'acquisition de nouvelles compétences (ou à asseoir celle que nous avons déjà), sans pour autant nous mettre à l'abri d'une défaillance, qui devrait nous faire admettre que nous ne savons pas tout (C'est peut-être l'occasion d'envisager le rôle de l'équipe pédagogique comme un lieu de partage de compétences...).

En variant la manière avec laquelle nous abordons l'enseignement de la musique, nous proposons aux élèves un monde musical plus complet qu'ils pourront reconstruire à leur manière sans être obligé de s'inscrire dans le chemin d'un moule disciplinaire rigide qui éliminait ceux des élèves qui ne s'y reconnaissaient pas. La plus grande promesse de ce type d'enseignement se trouve dans le long terme. Une vision élargie de la musique, donne à l'élève la possibilité de faire des choix musicaux, de décider au fil du temps des pratiques qu'il aime ou qu'il n'aime pas. En alternant des projets extrêmement cadrés avec des projets qui valorisent la liberté et l'initiative personnelle, nous lui donnons l'opportunité de poser la première pierre d'un projet musical personnel, dont l'élaboration est la seule alternative à la poursuite d'une pratique musicale après la sortie des cursus proposés par l'école de musique. Car notre mission n'est pas de former des musiciens "d'école de musique", mais de permettre à chaque élève de ressortir de l'école de musique apte à poursuivre une activité musicale. Dans cette optique, l'enseignement disciplinaire ne semble pas offrir de grandes perspectives pour des raisons que nous avons évoquées avant.

Ainsi l'alternative à la mise en discipline de l'école de musique ne réside pas dans la destruction des frontières disciplinaires qui la régissent, mais dans des aménagements intérieurs à ces disciplines passant par la variation des entrées, des procédures, ou des contextes d'apprentissages proposé à l'apprenant. A la "rigidité" d'un système, nous proposons l'idée de "souplesse individuelle", en fonction des attentes et du projet personnel de l'élève que nous accompagnons.

Conclusion Générale

Si nous voulons pouvoir donner tout son sens à notre métier, nous devons réinterroger l'organisation disciplinaire des structures éducatives dans lesquelles nous exerçons. A la différence de l'éducation nationale, l'école de musique ne connaît pas de programme d'enseignement. Nous nous pensons donc totalement libre dans nos choix pédagogiques. Croire cela, c'est oublier le poids bicentenaire des institutions qui nous gouvernent, et la capacité d'un système disciplinaire à structurer nos choix pédagogiques.

Nous sommes tellement habitués à nos disciplines que nous ne voyons plus qu'elles opèrent comme des cages invisibles qui limitent les choix éducatifs que nous faisons. Marquant les élèves autant que nous, elles instillent à notre insu des valeurs musicales que nous ne défendons pas forcément. L'installation de "nouvelles disciplines" comme les musiques actuelles où le jazz dans des institutions qui vont devoir leur faire de la place, ainsi que des contraintes budgétaires de plus en plus fortes, nous donnent l'occasion de repenser l'école de musique autour d'un concept d'ouverture qui permettrait à chacun de retrouver une place plus confortable dans notre pratique enseignante.

Tout est en place pour nous permettre de transformer par le fond une institution vieillissante qui ne satisfait plus personne. En repensant notre enseignement à partir des missions que nous donnent les pouvoirs publics, nous nous confronterons à de multiples questions comme l'évaluation, l'accueil de pratiques périphériques à l'enseignement de la musique. C'est l'occasion de redonner un rôle musical à l'enseignant et au projet pédagogique de l'élève, pour que l'un et l'autre puissent se distinguer par leur choix dans l'accomplissement d'un geste artistique, base à toutes les vocations.

Bibliographie

- **Jean pierre ASTOLFI**, L'école pour apprendre
  ESF éditeurs, Paris,1998

- **André CHERVEL**, L'histoire des disciplines scolaires
  Histoire de l'éducation, I.N.R.P., n°38, Mai 1998

- **Pierre DELATTRE**, Recherches pluridisciplinaires
  Encyclopédia universalis multimédia 2003

- **Michel DEVELAY**, Peut-on former les enseignants ?
  ESF éditeur, Paris, 1994

- **Michel DEVELAY**, De l'apprentissage à l'enseignement
  ESF éditeur, Paris, 1992

- **Michel DEVELAY**, Donner du sens à l'école
  ESF éditeur, Paris, 1996

- **Michel FOUCAULT**, Surveiller et punir – Naissance de la prison
  Tel Gallimard, Paris, 1975

- **Jean François HALTÉ**, La didactique du Français
  Que sais-je PUF, 1992

- **François LAPLANTINE & Alexis NOUSS,** Le métissage
  Domino Flammarion, Evreux, 1997

- **Philippe PERRENOUD**, Dix nouvelles compétences pour enseigner,
  ESF éditeur, 1999

- **Eddy SCHEPENS**, L'école de musique reste à inventer
  DEA de Sciences de l'éducation, université Lyon 2, 1997

- **CEFEDEM** Rhône-Alpes, Enseigner la musique n°4 & n°5
  Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du conservatoire national supérieur de musique de Lyon

- L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique,
  Cefedem Rhône-Alpes éditeur, 2002